

特別な支援が必要な児童の心身を育てるための運動指導の工夫 —他者とのかかわりを豊かにするための特別支援学級におけるムーブメント教育・療法の活用—

総合教育高度化プログラム特別支援教育サブプログラム 21AE151

新井 勇気

【指導教員】名越 斉子 山中 冴子

【キーワード】ムーブメント教育・療法 他者とのかかわり 特別支援学級 体育

1. 問題の所在

(1) 自閉症・情緒障害学級に在籍する児童と運動

これまでの研究により、スポーツを通して獲得された心理的特性が日常行動にも影響を及ぼすことが示されてきた。例えば、上野・中込(1998)は体育授業の参加を通して日常場面におけるライフスキルを獲得できることを、徳永ら(1994)はスポーツクラブ活動と日常生活での心理的対処能力の関係性を示した。また、杉山(2004)は、スポーツ競技場面での社会的スキルを測る競技社会的スキル尺度と、日常場面で援助行動や親切行動などの向社会的行動をどの程度行っているかを測る向社会的行動尺度の一部に相関があることを示し、スポーツ場面において他者に自分の考えを伝えたり相手の考えを読み取ったりするスキルが、日常生活における社会的行動に影響を及ぼしていることを指摘した。これらの研究は定型発達児を対象としたものである。だが、筆者が小学校の自閉症・情緒障害学級を担任してきた経験から、先述の先行研究が自閉症児にも当てはまると推測できた。また、文部科学省(2021)は、情報を額面通りに捉えてしまうことや、行動等の意味を理解することが難しいという自閉症児の特性に対して、実際的な体験が有効であると述べている。以上のことから、運動という実際的な活動における他者との活動は、自閉症児の他者とのかかわりを豊かにすると考えられる。

ただし、自閉症児が運動を通して他者とのかかわりを豊かにするためには、自閉症の特性に応じた2つの工夫が必要だと考えられる。1つ目は、運動時間の確保である。スポーツ庁による全国体力・運動能力、運動習慣等調査(2019)では、体育の授業以外の運動時間が一週間で420分未満の児童生徒の割合増加と、平日一日当たりのテレビ、スマートフォン、ゲーム映像の視聴時間であるスクリーンタイムの長時間化が報告されている。自閉症・情緒障害学級の児童にとって、テレビ視聴等は他者とのかかわりが少なく容易に取り組むことができる余暇活動であり、実際に保護者からもゲームやテレビに熱中して行動の切り替えが難しいという悩みを相談されることが度々ある。そのため、スクリーンタイムの長時間化の傾向は健常児に比べてより強いことが予想され、通常の学級に在籍する児童生徒以上に運動時間を増やすため

の取組が必要であると考えられる。2つ目は集団活動の苦手さへの対応である。自閉症児はその特性上、仲間と相互に援助し合う遊びに参加することに困難さがある。就学前から学齢期の自閉症児の遊びを通じた社会性の発達について研究した Wolfberg(1995) は、一人一人のニーズに合わせて遊びの中で他者とのかかわりを援助するシステムを構築し、仲間遊びの経験を提供することが必要であると述べている。遊びを通じた指導は学校体育の中で実際に活用されており、豊かな集団活動を保障するための個別の手立ては体育の授業でも必要と考えられる。

自身の実践では、知的障害の教育課程を設定し、以上の工夫を行ってきた。具体的には、教科別の指導「体育」の時間を带状に設定することで運動時間を、障害種を越えた10人程度の集団で活動することで集団活動の機会を確保してきた。しかし、そのような画一的な指導では多様化する児童の実態に対応できていないとは言えず、より個の教育的ニーズに応じた指導を行うための工夫が自閉症・情緒障害学級では必要になる。

(2) 学校教育と体育における社会的資質

平成29年に告示された小学校学習指導要領では、育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱が示された。その中でも「学びに向かう力、人間性等」は、「どのように社会や世界とかかわり、よりよい人生を送るか」ということに関わる資質・能力である。体育においては、「公正、協力、責任、参画、共生及び健康・安全」の具体的な指導内容が示されている。体育は、身体活動による経験を通じた学習活動であり、集団活動を通じて他者に対する意識を育む場面を設定することができれば、共生や協力といった他者とのかかわりの良さを児童が実感しやすいと考えられる。また、目標となる達成させたい動きに対して「できた」という自己判断が付きやすく、児童の実態に合わせた適切な支援が設定されていれば達成感も実感しやすいため、責任や参画といった「学びに向かう力、人間性等」の育成にも効果的であると考えられる。

(3) ムーブメント教育・療法の理論を用いた特別支援学級における指導の充実

自閉症児が達成感を持ちやすく、「学びに向かう力、

がないことが分かった。しかし、児童 X のその他の運動技能の習得状況から、これらの運動もできそうであると判断し、芽生え反応と評価した。言語分野の受容言語領域28、表出言語領域28で芽生え反応を示していることから、言語を用いた思考や表現に課題があると考えられる。また、対人関係領域で芽生え反応が見られた19「ボール遊びの順番を待つことができる。」、29「小さい子の面倒をみる。」は、大人の働きかけによって行動が生起している状態であり、主体的に他者とかわる機会を指導場面の中に設定することが求められる。全体的に見ると大きな発達の飛び越しも見られないため、児童 X の発達は第7ステージに位置していると考えられるが、10歳7カ月という年齢を考慮すると、児童 X の運動スキル等の発達が第7ステージを超えている可能性があることは否定できない。しかし、日常生活での他者とのかわりにおいて大人の仲介を必要とする場面が多く、第7ステージの評価項目に対する支援が必要であると考えられたため、本研究では、児童 X の実態を第7ステージに位置していると捉えた。以上の結果から、先行研究に則り、様々な遊具や教材、環境を活用し、変化のある繰り返しの中で、発展性のあるプログラムや課題を自己解決する経験を通して、高次な認知機能や表現能力の発達を支える創造的運動を中心に多様な活動を提供する運動プログラムを作成することとした。

(2) 児童 Y の MEPA-R による測定結果

7	61-72	30		30		30		30		30		30	
		29		29		29		29		29		29	
6	49-60	28		28		28		28		28		28	
		27		27		27		27		27		27	
5	37-48	26		26		26		26		26		26	
		25		25		25		25		25		25	
4	19-36	24		24		24		24		24		24	
		23		23		23		23		23		23	
3	13-18	22		22		22		22		22		22	
		21		21		21		21		21		21	
2	7-12	20		20		20		20		20		20	
		19		19		19		19		19		19	
1	0-6	18		18		18		18		18		18	
		17		17		17		17		17		17	
		16		16		16		16		16		16	
		15		15		15		15		15		15	
		14		14		14		14		14		14	
		13		13		13		13		13		13	
		12		12		12		12		12		12	
		11		11		11		11		11		11	
		10		10		10		10		10		10	
		9		9		9		9		9		9	
		8		8		8		8		8		8	
		7		7		7		7		7		7	
		6		6		6		6		6		6	
		5		5		5		5		5		5	
		4		4		4		4		4		4	
		3		3		3		3		3		3	
		2		2		2		2		2		2	
		1		1		1		1		1		1	
	月齢	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
	領域	姿勢		移動		技巧		受容		表出		対人関係	
	分野	運動・感覚						言語				社会性	

図2 児童 Y の MEPA-R プロフィール表(7歳0カ月時)

測定時の児童 Y の月齢は、84 カ月(7歳0カ月)であった。全ての領域で評定の最高値が第6ステージに位置しているが、発達の飛び越しが多く、安定してそのステー

ジの項目を達成できているとは言えないため、ステージの全てで達成、または芽生え反応が見られた位置を児童 Y の発達の現状と捉えた。運動・感覚分野においては、姿勢領域25、27が未達成、22が芽生え反応を示した。移動領域では、22以降が未達成と芽生え反応であり、本児の発達の中でも支援が必要な領域の一つとなっている。運動・感覚分野の技巧領域と言語分野の受容言語領域では、芽生え反応による発達の飛び越しが見られるが、おおむね第6ステージまでの項目を達成している。言語分野の表出言語領域では、22から25までが芽生え反応と未達成となっており、発達の飛び越しが見られる。そのため、この領域における発達は23程度までと考えられる。社会性分野の対人関係領域においては、22「物事に対して「これなあに、どうして」の質問を頻繁にする。」、23「経験したことを、他の子に話す。」が未達成、24「友達と一緒におぼんの上のものをのせて運べる。」が芽生え反応を示した。飛び越しが連続で見られることから、対人関係領域における発達は21程度までであると考えられ、本児の発達の中でも支援が必要な部分と考えられた。全体的に見ると、児童 Y の発達は第5ステージから第6ステージに位置していると考えられ、運動・感覚分野の移動領域、言語分野の表出言語領域、社会性分野の対人関係領域への支援が必要であると考えられる。以上の結果から、児童 Y の長所である運動・感覚の技巧や言語受容を活かしながら、特に平衡感覚や視覚情報との協応などの調整力を高めるプログラムを作成することとした。

(3) 児童 X、Y のアセスメントを基にした指導計画の作成

児童 X と児童 Y のアセスメントを基に、勤務校における教科別の指導「体育」の授業を想定して「体づくり運動」の指導計画を作成した。勤務校では、特別支援学校の学習指導要領を参考にした教育課程を設定しており、障害種を越えて知的障害学級と自閉症・情緒障害学級が合同で授業を行っている。そのため、指導の対象は研究対象児童2名を含む、特別支援学級に在籍する児童全員とした。指導上の留意点を考えるにあたり、ムーブメント教育・療法の原則を参考にした。原則は、①喜びと自主性の重視、②創造性の重視、③達成感の重視、④注意力・集中力の重視、⑤継続の原則、⑥制御の周期性の原則、⑦競争の排除の原則、⑧アプローチの柔軟性、⑨環境と器具(遊具)の有効活用の9つであり、それぞれの詳細は表1に示した通りである。

運動プログラムは、文部科学省が「学校体育実技指導資料集第7集「体づくり運動」(2012)と「まるわかりハンドブック」(2011)で示した運動と、小林らが出版した「運動・遊び学びを育てるムーブメント教育プログラム100—幼児教育・保育、小学校体育、特別支援教育に向けて—」(2021)で紹介されている運動を参考にして作成した。運動プログラムの詳細は表2に示した通りである。全体を通して、従来の「体づくり運動」に比べて遊びの要素と集団で活動する機会が多いものとなった。

(4) 単元指導計画に対する特別支援学級担任の意見聴取

特別支援学級を担当する教師 2 名に、(3)において作成した単元指導計画について、①単元指導計画に則った指導が児童の他者とかがかわる力に与える影響の大きさ、②特別支援学級の指導におけるムーブメント教育・療法の有効性、③ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導を自身が行うことができるかについて 5 件法(1:低い・できない、2:どちらかと言えば低い・どちらかと

言えばできない、3:どちらとも言えない、4:どちらかと言えば高い・どちらかと言えばできる、5:高い・できる)で評価してもらうとともに、評価の理由や実践を想定した指導についての意見を聴取した。なお、対象教師 2 名はムーブメント教育・療法の概要や指導計画に触れるのは本研究が初めてであった。それぞれの教師の教員経験等の基礎情報や質問への回答は表 3 の通りである。

「1. 単元指導計画に則った指導が他者とかがかわる力

表1 ムーブメント教育・療法の原則

原則	内容
①喜びと自主性の重視	楽しく主体的に活動に取り組むことができるようにする。
②創造性の重視	一方的にプログラムを与えるのではなく、自分で選び、考え、挑戦したいと思うような「環境」と「課題の設定」と「問いかけ」を用意する。
③達成感の重視	子どもの興味や刻々と変化する状態を観察し、発達段階に適した達成課題を「スモールステップ」で用意する。
④注意・集中力の重視	視覚や聴覚などを効果的に使うことができるような工夫、ファンタジーの要素、自発性に基づく創造的ムーブメントの場面などを活用する。
⑤継続の原則	健康の促進やスキルの定着には継続して取り組む必要があるが、毎回同じ内容ではなく、回数や難易度、方向性等を変化させ「変化のある繰り返し」によってモチベーションを高める。
⑥制御の周期性の原則	動的活動と静的活動との組み合わせによって、適度な緊張を引き出す。子ども自身の自己制御が発揮され、時間的意識を形成する。
⑦競争の排除の原則	個人あるいはグループ間の競争はできるだけ排除し、異年齢で多様性のある集団がそれぞれの得意不得意を互いに理解し、認め、助け合えるようにし、自分自身の取組に集中できるようにする。
⑧アプローチの柔軟性	支援者の指示を必要最低限にし、子どもの反応によって活動を展開する。
⑨環境と器具(遊具)の有効活用	大小様々な遊具や音楽を活用する。

表2 「体ほぐし運動」における運動プログラム

運動	運動を通して身に付けさせたい力	適用できる原則	運動の方法
			配慮事項
慣れの運動	からだジャンケン	原則⑨	<ul style="list-style-type: none"> 音楽に合わせて体を動かし、リーダーの口伴奏に合わせて体全体を使ってジャンケンをする。 教師が手本を示し、全身を使って表現できるようにする。
	横になってリラックス	原則⑥	<ul style="list-style-type: none"> 床にうつぶせにして寝て、床と一体になり溶け込もうとする。 仰向けの状態でも同様に、床に溶け込もうとする。 動的運動の後に取り組む。 自分の心拍や呼吸の感覚に集中し、運動による体の変化に気付きやすくする。 初めは目を開けて、次に目を閉じて行う。
	リラックスストレッチ	原則⑥ 原則⑨	<ul style="list-style-type: none"> 棒を両手で持ち、両足のつま先で立って大きく背伸びをする。 両足を肩幅に開いて前方に腕を伸ばし、足を動かさないようにしながら左右に水平に腕を振り、腰を捻る。 同様のことを長座位でも行う。 児童の身体的特徴によって、棒の材質や長さを調整する。
主運動	ジャングルロープ	原則③ 原則④ 原則⑨	<ul style="list-style-type: none"> ロープの両端を持って、2列に並んだロープの道を作る。 ロープで作った道を、跨いだりくぐったりして通り抜ける。 ゆっくりとロープに当たらないように通り抜けることを事前に説明し、静かな運動になるようにする。 初めのうちは教師がロープを持ち、誰でもできるような難度に調整する。慣れてきたらロープを交差させたり高低差などを付けたりして複雑にし、児童にも作れるようにする。
	ロープの道	原則③ 原則⑨	<ul style="list-style-type: none"> 長めのロープを床に置き、そのロープの上をはみ出さないように歩く。 複数のロープを途中で交差させたり、曲がりくねった道にしたりして、色々なバランス感覚を育てていく。 ロープの厚みによって歩みにくさが生じる場合は、テープ等で厚みを減らす。 道の途中に様々な障害物を設置し難度を工夫する。 ロープの種類によって、横歩きや後ろ歩きなど移動の方法を変更する。
	みんなで作るいろいろな形	原則③ 原則⑨	<ul style="list-style-type: none"> 輪にした長ロープの外側を全員で持ち、色々な形を作る。 作った形を崩さないように、協力しながら同じ方向に移動する。 移動のスキルが弱い児童は、運動にゆっくり取り組めるようにグループの構成を調整する。 活動に慣れてきたら、長ロープで作る形を三角形や四角形、星形等に変えて難度を調整する。

表3 対象教師に対するインタビュー結果

対象	教師A		教師B	
教員経験年数	2年		34年	
特別支援教育に携わる年数	2年		16年	
現在担任する学級の障害種	自閉症・情緒障害		知的障害	
1. 単元指導計画に則った指導が他者とかかわる力へ与える影響の大きさ	評価	理由	評価	理由
	5	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちが楽しいと感じる遊びを通した指導は、とても有効であると思われる。 体を動かすことを楽しいと感じている児童にとって、他者とかかわりから社会性を身に付けるきっかけになる。 成功体験や他者の存在を意識した運動から、かかわり方を学ぶことができる。 日常生活と結び付け、継続した取り組みにしていける必要がある。 	3	<ul style="list-style-type: none"> 遊びを通した指導は有効である。 様々な体の動かし方を体験し、他者と協力しないと達成できない運動を設定することは、児童の成長につながる。 研究対象以外の児童の実態に合わせて指導計画の運動を行うためには、運動の難度を調整するだけでは難しい。知的障害の特性に合わせた支援がさらに必要である。
2. ムーブメント教育・療法の原則の効果	評価	理由	評価	理由
	5	<ul style="list-style-type: none"> 原則①～④は児童の特性に合わせた指導としてどれも重要だと考えるが、③、④は中でも特に重要と考える。 原則⑧は、指導者の意識として重要である。 	5	<ul style="list-style-type: none"> 原則③、⑦、⑨は、自閉症の特性に特に合った指導方法である。特に原則⑨は、これまでの実践の中で、自身も取り組んできた経験がある。 原則⑦によって、自閉症児の障害特性に合わせてながら、助け合いや認め合いを促すことができると考えられる。 指導目標や場面によって、活用する原則は異なるため、1時間の授業の中に全ての原則を入れ込むのは難しいのではないかと。
3. ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導を自身が行うことができるか	評価	理由	評価	理由
	3	<ul style="list-style-type: none"> 児童の実態によって、原則をどこまで適用すればよいのかを判断することが難しく、実際に適切に指導を行うことに対しては自信がない。 原則⑧は重要だと思うが、言葉の受容に課題がある児童に対して、自分の指示の量を必要最低限にすることに難しさを感じる。 	3	<ul style="list-style-type: none"> 計画的な指導を行うことで効果を発揮すると思われるが、計画を立てることが難しい。 ムーブメント教育・療法の原則は、児童の実態に合わせて活用することが必要と思われる。 実際にできるかどうかは、やってみないとわからない。

へ与える影響の大きさ」の質問に対しては、回答者2名の間で評価が割れており、教師Aの5：高いという評価に対して教師Bの評価は3：どちらとも言えないとなった。それぞれの評価の理由に目を向けると、「遊びを通した指導の有効性」「体を動かすことによる体験を通した学び」「他者とかかわりを組み込んだ活動」であるということに対して、肯定的な意見が見られた。このことから、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした運動は学習活動として有効であると考えることができる。否定的な意見としては「児童の実態に合った指導ではない」という意見が挙げられた。これは、本研究の対象外ではあるものの、指導対象である知的障害学級に在籍する児童にとっては効果的ではないというものである。

「2. ムーブメント教育・療法の原則の効果」に対する質問には、教師A、教師Bともに5段階評価のうち5：高いと評価しており、指導計画作成の現段階では、特別な支援が必要な児童の指導に対するムーブメント教育・療法の原則を用いた指導の効果は高いと考えられる。特に原則③の「達成感の重視」については、どちらの教師からも有効であるという意見が挙げられた。このことから、教師は児童の実態に即したスモールステップによる指導によって成功体験を積み重ねることに重きを置いて指導をしているとともに、ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導が教師のニーズに応えたものであるという

ことが分かった。原則①、②、④、⑦、⑧、⑨の効果については、インタビューの中で2名の教師のいずれかから言及されており、原則を用いた指導の効果は高いと考えられる。逆に、原則⑤「継続の原則」と原則⑥「制御の周期性の原則」の効果について言及されることはなかった。その原因として、原則⑤については、特別支援学級では通常の学級での学習以上に、知識及び技能の定着に向けた学習の繰り返しが日常的に行われており、体育以外の学習においても原則⑤が活用されている。そのため、あえてその効果についての意見が挙げられなかったと考えられる。原則⑥については、主運動と整理運動の組み合わせなど、日常的な学校体育の中で取り込まれていることではあるが、筆者による原則の説明において、「動的活動」や「静的活動」、「自己制御」などの対象教師にとって聞き慣れない言葉の組み合わせが多かったことで、対象教師達が具体的なイメージをもつことが難しかったのではないかと考えられる。

「3. ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導を自身が行うことができるか」の質問に対しては、回答者2名共に5段階評価の3：どちらとも言えないと答えた。「ムーブメント教育・療法の原則の効果」については高い評価をしていたにも関わらず、実際に自身が運用することについては、どちらの教師も評価を低くした。その理由について目を向けると、「計画的な指導の中では効

果的だと思われるが、計画を立てることが難しい」という意見が挙げられた。これは、ムーブメント教育・療法の原則についての意見を聴取するにあたり、単元指導計画やムーブメント教育・療法についての資料を作成して提示したことに起因すると考えられる。ムーブメント教育・療法の理論を参考にして指導を行うためには、指導案等の作成が必要であることを感じさせ大きな負担感を与えてしまったことで、自身が行うことに対する抵抗を生んでしまった可能性が考えられる。また、「児童の実態に合わせた指導」の中で原則を活用していくことに難しさを感じていることが分かった。特に教師 A からは、原則⑧に関連して「教師からの指示を必要最低限にすること」に対する難しさが強く見られた。

5. 総合考察

(1) ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導が他者との行動に与える影響

「2. ムーブメント教育・療法の原則の効果」への質問に対し、回答者 2 名ともが 5 段階評価のうち 5: 高いと評価しており、指導計画作成の現段階では、特別な支援が必要な児童の指導に対するムーブメント教育・療法の原則を用いた指導の効果は高いと考えられる。一方で、「1. 単元指導計画に則った指導による児童の他者とかかわる力への影響」に対する評価は二者の間で割れており、教師 A の 5: 高いという評価に対して教師 B は 3: どちらとも言えないとなった。これは、作成した指導計画が研究対象児童である 2 名の実態に基づいたものであり、運動の難度や指示理解などにおいて知的障害学級に在籍する児童の実態に合わせたものではないと判断されたことによるものである。しかし、常森・平井(2003)や尾関(2020)等、知的障害児を対象としたムーブメント教育・療法の実践は積み重ねられており、児童に合わせた適切な支援を設定することによって、知的障害児に対しても指導の有効性を示している。そのため、障害種によってムーブメント教育・療法の指導効果に大きな違いは生じないと考えられる。ただし、ムーブメント教育・療法を用いてダウン症児の 1 歳から 11 歳の 10 年間の発達を縦断的に観察した飯村(1994)は、ダウン症児の発達過程において言語、社会性スキルに先立って運動・感覚スキルが発達していくことを明らかにし、知的障害児の社会性スキルを育成するには、その前段階として運動・感覚スキルの向上が必要であることを示唆している。つまり、指導には多大な時間がかかると考えられ、今回作成した全 15 回の授業では知的障害児の他者とかかわる力を高めるに至らない可能性があることは事実である。

以上のことから、勤務校のように障害種を越えて様々な実態の児童が在籍する集団を指導する場合においては、それぞれの個の実態に応じた指導計画を立てたり、実際に支援を講じたりすることは難しいと言える。しかし、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした指導は、本

研究で対象としている自閉症児にとっては他者とかかわる力を高める上で効果的な学びとなる可能性があると考えられる。

(2) 学校におけるムーブメント教育・療法の理論を用いた指導の運用

「2. ムーブメント教育・療法の原則の効果」に関する質問に対して、ムーブメント教育・療法の原則を活かした実践を行ってきた経験があるという回答があった。このことから、ムーブメント教育・療法の理論の一部は、特別支援学級の教師にとって馴染みのあるものであり、学校教育の中でも活用しやすいものだと考えられる。しかし、「3. ムーブメント教育・療法の理論を用いた指導を自身が行うことができるか」という質問については、回答者 2 名共に 5 段階評価の 3: どちらとも言えないという評価であった。その大きな理由として考えられるのは、児童の特性に合わせて教師からの指示を最低限にすることの難しさである。学校体育において、簡潔でわかりやすい指示は重要だと言われているが、小林(2021)は、ムーブメント教育・療法の指導を進めるにあたって「何より大切なことは子どもの反応に左右されるべきである」と述べており、最も重要視されるべき原則は⑧であるとされる。教員経験がまだ 2 年である教師 A にとって、児童への指示の量を最低限にすることは、教師の指導力に関わる個人的な問題として捉えることができるが、言語の受容に難しさがある児童に対して、どこまで言語を用いて指導をするかを判断し適切な支援方法を採用することは、教員経験に加え特別支援教育に関する高い専門性が求められる。そのため、特別支援学校教員免許状を持たない教師が大半である特別支援学級では、原則⑧こそが、教師にとっても活用の難度が高い課題になり得ることが示唆された。この課題を解決するためには、体育の指導においても聴覚的な指示に頼るのではなく、ICT 機器を活用した視覚的な情報提示を積極的に行うといった工夫が必要になると考えられる。また、ムーブメント教育・療法が提唱する「動きを通して学ぶ」ことに着目し、教師の言語による指示を児童が受容してから運動するという流れを逆転し、児童が実際に運動したことを教師が言語化し児童が受容しやすくすることが効果的であるとされる。

他者とかかわる力を向上させるためには、実際に他者とかかわる場面や機会が必要不可欠になるが、(1)でも述べたように、様々な実態の児童が在籍する集団を指導する場面においては、個に応じた指導計画を立て支援を行っていくことは難しい。それは、集団が同一の障害種であっても同様であると考えられる。個に応じた学習場面を設定し指導を行うためには、指導者が正確に児童の実態を捉えたとともに、個のニーズに合わせた指導法を選択したり考案したりすることが求められる。その際、ムーブメント教育・療法が示す運動を通して身に付けさせたい力と、その力が児童の発達の中で何に活かされて

いくのかという MEPA-R の視点は指導を計画する段階で大きな手がかかりになると考えられる。さらに、個に応じた支援を行うためには、指導の場を複数準備することも有効だと考えられる。勤務校のように障害種が異なる複数の学級が合同で授業を行う場合、それぞれの学級を担当する複数の教師によって指導を行うため、教師の人数に合わせたグループを編成することが多い。しかしながら、グループ編成は、運動技能の習得状況に偏重することが多く、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を含めた全体的な視点から個の実態に迫っていたとは言い切れない。そこで、ムーブメント教育・療法の理論を活用して教師が個のニーズを正確に把握することによって、運動技能だけでなく他者とかわる力も含めた共通の目標をもつ小集団を編成することができると考えられる。さらにムーブメント教育・療法の理論を参考にした運動指導によって、個の実態に応じながらより他者とのかわりを意識した活動を行うことができると考えられる。

なお、本研究では「体づくり運動」の指導に焦点を当てて検討・考察を行ったため、他の運動領域においてもムーブメント教育・療法の理論を活用することができるかどうかは、明らかにされていない。

(3) 実践に向けた課題

1) 指導回数、他領域との関連

特別支援学校における体育の授業においてムーブメント教育・療法を活用し、児童の社会性の向上を目指した尾関(2020)は、ムーブメント教育・療法の理論を用いた体育の授業によって児童の社会性を高める要因の一つとして、授業回数を挙げている。尾関の実践では、7回の体育授業を通して MEPA-R の社会性領域への影響を測ったが、その効果は認められず、指導回数を増やした、より長期的な指導を行う必要性を述べている。本研究では、その反省を活かし、全15回の授業計画を作成したが、その授業回数が本当に有効であるかは現時点では不明であり、実践の中で児童の変容を詳細に見ていく必要がある。しかし、実際の教育現場では教育課程に基づいた年間指導計画に沿った指導を行っていかなくてはならないため、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした指導の適切な実施時期、実施回数を事前に設定することは難しい。そのため、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした体育の学習をその他の教科や領域、自立活動と関連させながら、長期的な指導としていくことが必要になると考えられる。特に本研究で扱った、運動と他者とのかわりについては、自立活動の6区分の中でも「人間関係の形成」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の領域と深い関連があると考えられるため、体育と自立活動を関連させて計画的に指導を行っていくことが重要であると考えられる。

2) ムーブメント教育・療法の対象

本研究では、児童 X の MEPA-R の評定が第7ステージを

超える可能性が生じたが、これは、児童 X の運動スキル等の発達が、MEPA-R の適応範囲から大きく離れていることが原因だと考えられる。本来、発達検査等のアセスメントは、検査者が対象者の測りたい内容に合わせてどんな検査を行うのかを判断し選択することが必要になるが、本研究では、特別支援学級に在籍する児童に対してムーブメント教育・療法の理論を参考にした運動指導が活用できるかを検証するために、MEPA-R のみを使用した。本研究で使用した MEPA-R は、「運動・感覚」、「言語」、「社会性(情緒を含む)」の観点から発達を生後 0~72 カ月の期間で7ステージに分割して評価を行うことで、発達の連続性を全体的な視点から捉えることができるのである。しかし、児童 X の MEPA-R 測定時の月齢は127カ月であり、これまでに受検した発達検査や学校生活の様子から、運動スキル等において大きな発達の遅れがないことは明らかであった。そのため、本研究におけるアセスメントは児童 X の実態に適応し得なかったと言える。

以上のことから、小学校特別支援学級における MEPA-R の使用は、適応範囲の上限である生後72カ月に月齢に近い低学年や、発達に大きな遅れが見られる児童に対して有効である反面、それ以外の児童に対する画一的な使用は、児童の実態に合わない可能性が高いと考えられる。特に、自閉症・情緒障害学級児童において児童 X のように大きな発達の遅れがない児童が今後増えていくことは、自閉症・情緒障害学級の児童数が年々増加しているという文部科学省(2019)の報告からも容易に想像できることであり、このような児童に対するアセスメントと指導方法の選定には、ムーブメント教育・療法以外の教育支援方法を併用していく必要がある。ただし、ムーブメント教育・療法の先行研究で示された運動プログラムの全てが、児童 X のように MEPA-R の天井効果が観測された児童に対して効果的でないとは言い切れない。

3) MEPA-R を活用した保護者との連携

飯村(2017)は MEPA-R の特色として、「アセスメントの項目が簡単で日常的で、そのほとんどが日常生活・活動や遊び場面での観察によって評定できる」ことを挙げ、これにより、「支援の現場と家庭の間で子どもの発達を共通理解し、連携を深めることにつながる」と述べている。さらに、尾関(2021)は、「教師、保育士、保護者が活用できる」ことを特色として付け加えている。本研究では、筆者と学級担任の見取りを基に MEPA-R によるアセスメントを行い、指導計画を作成したため、保護者から児童情報について聞き取る機会を設定しなかった。そのため、作成した指導計画が、家庭を含む日常生活での実態への視点が不足し、学校生活における実態に対する指導に偏ってしまった可能性が考えられる。今後の実践においては、個人面談などの機会を活用して MEPA-R の評定項目に関する事項についても保護者と情報を共有しながら個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、きめ細かな指導につなげていくことが求められる。そのために

は、教師がMEPA-Rが示す子どもの発達の道筋と児童が運動を通して学ぶ力に対する深い理解を持つことが重要であると考えられる。

4) 効果測定

本研究では、指導計画の検討までを行ったが、計画を実行する場合には、ベースライン期と介入後の児童の様子を比較することで、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした運動指導の介入の効果を測ることが必要になる。しかし、他者とかかわる力が高まったかどうかは、長期的な指導の結果として表れると考えられるため、その期間中にムーブメント教育・療法以外の要素が児童の他者とかかわり方に影響を与える可能性が大きく、ムーブメント教育・療法の理論を参考にした指導単一の効果を抽出することが難しい。そのため、指導と並行して行われた学校行事やその他の学習が、他者とかかわりに関連しているかどうかを検討しながら効果を測っていく必要がある。

6. まとめ

体育指導においてムーブメント教育・療法の理論を参考にすることは、遊びという形で他者とかかわる運動を充実させ、自閉症・情緒障害学級に在籍する児童の他者とかかわる力を高める可能性が示唆された。さらに、ムーブメント教育・療法の原則は、特別支援学級を指導する教師が普段の実践の中で意識的に行っていることと共通する部分も多いため、学校現場でも受け入れやすく活用によって指導をより充実させることにもつながると考えられる。しかし、ムーブメント教育・療法の理論や原則を実際に教師が活用していくには、最低限の専門的な知識や指導力、発達の道筋に基づいた個の実態を把握しそれに応じた指導の工夫が必要となる。また、ムーブメント教育・療法の理論を活かして特別支援学級に在籍する児童の他者とかかわりを豊かにするためには、体育の指導だけではなく、教育活動全体を通じた計画的な視点が必要になる。

今後は、自閉症・情緒障害学級に在籍する児童の実態が、MEPA-Rの適応範囲に当てはまらない可能性に留意しながら、適切なアセスメントの方法やムーブメント教育・療法の理論を参考にした運動指導が児童に与える影響、学校教育におけるムーブメント教育・療法の活用の在り方を、実践を通じた検証の中から探っていく。

《引用参考文献》

Frostig, M. (1970) *Movement Education: Theory and Practice*, Follet Publishing Company. (小林芳文訳 (2007) 「フロスティグのムーブメント教育・療法 理論と実際」, 日本文化科学社)
飯村敦子(1994) 「ムーブメント教育によるダウン症児の長期指導—10年間の継続指導による実践—」, 特殊教育学研究, 31(5), p7-13
小林芳文監修, 是枝喜代治・飯村敦子・阿部美穂子・安藤正紀

編著(2017) 「MEPA-R 活用事例集—保育・療育・特別支援教育に活かすムーブメント教育・療法—」, 日本文化科学社
小林芳文・是枝喜代治・飯村敦子・雨宮由紀枝編著(2021) 「運動・遊び学びを育てるムーブメント教育プログラム 100—幼児教育・保育、小学校体育、特別支援教育に向けて—」, 大修館書店
文部科学省(2019) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 「日本の特別支援教育の状況について」 https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00070_3_1_1.pdf (最終閲覧日: 2022. 2. 1)
文部科学省(2012) 「学校体育実技指導資料集第7集「体づくり運動」(改訂版)」 https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1325499.htm(最終閲覧日: 2022. 2. 1)
文部科学省(2017) 平成29年告示小学校学習指導要領総則解説
文部科学省(2017) 平成29年告示小学校学習指導要領体育編解説
文部科学省(2021), 「障害のある子供の教育支援の手引き〜子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて〜」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00004.htm(最終閲覧日: 2022. 1. 18)
文部科学省(2011) 「小学校体育(運動領域) まるわかりハンドブック」 https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/Jyujitsu/1308041.htm(最終閲覧日: 2022. 1. 28)
尾関美和(2021) 「主体的・対話的で深い学びを促す特別支援学校中学部での取組—自閉的傾向のある生徒に対するムーブメント教育・療法の一事例—」, 鳴門教育大学学校教育研究紀要第35号, p155-161
尾関美和(2021), 「①保育・教育に活かす MEPA-R の基礎」, 2021年ムーブメント教育・療法オンラインセミナー, A2
杉山佳生(2004) 「競技社会的スキルおよびスポーツにおける個人・社会志向性と日常場面での向社会的行動との関係」, 九州大学学術情報リポジトリ, vol126, p40-48
スポーツ庁(2019) 「令和元年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果のポイントについて」, https://www.mext.go.jp/sports/content/20191225-spt_sseisaku0200003330_2.pdf (最終閲覧日: 2022. 1. 18)
徳永幹雄・橋本公雄・高柳茂美(1994) 「スポーツクラブ経験が日常生活の心理的対処能力に及ぼす影響」, 九州大学学術情報リポジトリ健康科学, vol117, p59-68
常森俊夫・平井章(2004) 「知的障害児におけるムーブメント教育—ムーブメント教育プログラムアセスメント(MEPA)から見た効果について—」, 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要第3号, p45-57
上野耕平・中込四郎(1998) 「高校運動部活動における生徒のライフスキル獲得に関する研究」, 体育学研究, 43(1), p33-42
Wolfberg, P. J. (1995) *Enhancing children's play: Teaching children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. Delmar Publishing Inc. NY. (安達潤・内田彰夫・笹野京子・藤堂香代子・西谷友宏訳 (1999) 「社会性とコミュニケーションを育てる自閉症療育」, 松柏社, p295-336.)